

VALIDACIJA HRVATSKE VERZIJE LJESTVICE SOCIO-EMOCIONALNE DOBROBITI I OTPORNOSTI PREDŠKOLSKJE DJECE

SANJA TATALOVIĆ VORKAPIĆ, DARKO LONČARIĆ

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, sanjatv@ufri.hr

Primljeno: 7.5.2014.
Prihvaćeno: 8.9.2014.

Prethodno priopćenje
UDK: 159.9

Sažetak: Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje vrlo je značajan čimbenik u praćenju, prepoznavanju i poticanju dobrobiti djece. Stoga je osnovni cilj ovog rada bio validacija hrvatske verzije njemačke skale koja je nazvana Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece (LJSEDOPD), te provjera temeljnih deskriptivnih parametara. U istraživanju je sudjelovalo $N=112$ odgojiteljica koje su primjenom ove skale opažale ukupno $N=1792$ djece (939 djevojčica i 853 dječaka) prosječne dobi $M=4,89$ godine. Odgojiteljice su opažale i procjenjivale ponašanja djece na 6 LJSEDOPD-podljestvica: Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine, Samokontrola i promišljenost, Asertivnost, Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom, Orijentiranost na zadatak i Uživanje u istraživanju. Eksploratorna faktorska analiza s Varimax rotacijom rezultirala je ljestvicom koja se sastoji od 5 podljestvica gotovo identične strukture s onima iz originalnog istraživanja uz izuzetak podljestvice Orijentiranost na zadatak, koja nije zadržana. Dobne i spolne razlike u procjenjivanim dimenzijama pokazale su očekivani smjer, tj. značajno povećanje razina svih dimenzija s dobi, te značajno većih razina svih dimenzija kod djevojčica. Utvrđen je specifičan i neočekivani rezultat vezan uz značajan pad u uživanju u istraživanju između trogodišnjaka i četverogodišnjaka. Značajan doprinos ovog istraživanja leži u prilagodbi valjanog mjernog instrumenta čija je primjenjiva funkcija iznimna u radu s djecom predškolske dobi.

Ključne riječi: odgojitelji, otpornost, predškolska djeca, skala opažanja, socio-emocionalna dobrobit

UVOD

Dobrobit je stanje koje prvenstveno ovisi o percepciji pojedinca, a odnosi se na optimalno psihološko funkcioniranje i iskustvo (Ryan i Deci, 2001). Radi o konceptu koji predstavlja svakodnevnu temu u profesionalnim i privatnim životima ljudi, te je sasvim prirodno da su odrasli pritom najosjetljiviji kada se radi o dobrobiti djece. Roditeljima je od ključne važnosti da se njihovo dijete nesmetano i pravilno razvija i funkcionira, te da se dobro osjeća. Jednako tako, svim odgajateljima i učiteljima postizanje visoke razine dobrobiti djece od iznimnog je značaja, što je i istaknuto u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011: str. 50): „Djetetova sadašnja i buduća dobrobit svrha je djelovanja svih izravnih i neizravnih sudionika odgoja i obrazovanja“. Ako su djeca zdrava i sretna, procesi učenja i razvoja djece odvijaju se nesmetano i donose najbolje rezultate. Stoga je

dobrobit djece središnji indikator kvalitete edukacijskih institucija i procesa učenja i poučavanja (Leavers, 2003). Ben-Arieh (2001, 2006, 2008) vrlo detaljno obrađuje koncept dobrobiti djece, u smislu njegovog definiranja i mjerenja uzimajući u obzir širinu ovog pojma i svih čimbenika koji značajno utječu na ostvarenje dječje dobrobiti, te daje jasan i sustavan prikaz svih njegovih indikatora. Polazeći upravo od ovih recentnih istraživanja, cilj ovoga rada bio je validacija ljestvice koja će mjeriti jedan aspekt dobrobiti predškolske djece, odnosno socio-emocionalnu dobrobit i psihološku otpornost, i to u kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Postavlja se pitanje postoji li potreba za razvojem ovakvih mjernih instrumenata, s kojom svrhom i zašto. Istraživači Mayr i Ulich (2009) ističu da se nerijetko dobrobit djece, koja predstavlja prvi cilj aktivnosti u dječjim vrtićima, vrlo teško jednoznačno

no definira od strane odgojitelja, a još teže pouzdano i valjano mjeri. Ti autori također ističu potrebu za mjernim instrumentom koji bi služio istovremeno u svrhu: a) analize trenutnog stanja po pitanju socio-emocionalne dobrobiti djece i psihološke otpornosti u vrtićima (na grupnoj i/ili individualnoj razini); b) praćenja razvoja pojedinih aspekata socio-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti tijekom duljeg vremena; c) mogućnosti razvijanja različitih programa prevencije i rane intervencije na temelju utvrđenih rezultata; d) davanja objektivnih povratnih informacija roditeljima o socio-emocionalnom razvoju njihove djece koja polaze vrtić; te e) rane detekcije tzv. „ranjive djece“ ili usporenog razvoja pojedinih aspekata socio-emocionalnog razvoja djece predškolske dobi. Mogućnost dobivanja navedenih podataka u ranoj dobi djeteta od neprocjenjive je važnosti, s obzirom na činjenicu da predškolski period predstavlja ključni razvojni period u kojem se stječu i usavršavaju vještine ključne za kasniji akademski i socijalni napredak (McCabe i Altamura, 2011). Drugim riječima, djeca koja su emocionalno i socijalno kompetentna u predškolskoj dobi, vrlo vjerojatno će pokazati značajan uspjeh u području obrazovanja i socijalnih interakcija u budućnosti (Landry i Smith, 2010; Rose-Krasnor i Denham, 2009), što ujedno predstavlja jednu od temeljnih značajki otpornosti kod djece (Masten i Obradović, 2006). Stoga je od iznimne važnosti kreirati mjerne instrumente za rano i predškolsko okruženje koje ima svrhu praćenja različitih ili svih aspekata socio-emocionalnog razvoja djece.

Mjerenje socio-emocionalne dobrobiti predškolske djece

Premda McCabe i Altamura (2011) sasvim argumentirano navode potrebu za razvojem ljestvica za mjerenje socio-emocionalne kompetencije kod djece ali koja se u potpunosti oslanja na rano-interventne i preventivne programe, s obzirom na njihov manjak u našoj zemlji, u ovom se radu krenulo od prilagodbe i validacije takvog mjernog instrumenta koji mjeri socio-emocionalnu dobrobit i psihološku otpornost nezavisnu od bilo kojeg programa. Socio-emocionalna dobrobit se najčešće povezuje s pojmovima socio-emocionalne kompetencije, socio-emocionalnog razvoja, mentalnog zdravlja, psihološke otpornosti, učenja, pozitivnih vršnjačkih

odnosa, pismenosti odnosno pripreme za školu (AIHW, 2012). Socio-emocionalne kompetencije se odnose na sposobnosti iniciranja i održavanja međusobnih zadovoljavajućih odnosa sa vršnjacima, grupama i zajednicom (Katz i McClellan, 1997). Socio-emocionalni razvoj obuhvaća niz vještina koje djeca trebaju razviti da bi imala uspjeh u školi i životu općenito, a to uključuje sposobnost prepoznavanja i razumijevanja tuđih osjećaja i emocionalnih stanja, upravljanje snažnim osjećajima i načinima na koje ih izražavaju, razvijanje empatije te uspostavljanje i održavanje odnosa (MDCH, 2003). Mentalno zdravlje je, prema Keyes (2002, 2005), sindrom simptoma dobrobiti.

Teorijska pozadina pri kreiranju skale socio-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti sastoji se od istraživanja koja analiziraju i ispituju mentalno zdravlje, psihološku otpornost i spremnost za školu (Mayr i Ulich, 2009). Istraživanja o individualnom mentalnom zdravlju donijela su više različitih koncepata. U obrazovnom sektoru vrlo je utjecajan koncept tzv. „*životnih vještina*“ (WHO, 1994; Asshauer i Hanewinkel 2000). Ovaj se koncept odnosi na vještine koje omogućuju prikladnu interakciju s drugim ljudima i lako suočavanje sa svakodnevnim problemima i stresnim situacijama. Da bi osoba bila psihološki zdrava potrebna joj je sposobnost empatije i savjesti, razvijena komunikacija i socijalne kompetencije te sposobnost rješavanja problema. Tijekom života čovjek se često nalazi u stresnim situacijama te mu je potrebno djelotvorno upravljanje teškim situacijama, kritičko, kreativno i samostalno mišljenje (Mayr i Ulich, 2009). Uloga odgojitelja u očuvanju mentalnog zdravlja djece predškolske dobi više je nego značajna (Tatalović Vorkapić, Vlah i Vujičić, 2012). Drugi koncept mentalnog zdravlja usmjeren na dva različita ali ne nužno povezana shvaćanja dobrobiti razvili su Deci i Ryan (2000), koji razlikuju hedonistički i eudemonistički pristup. Treći koncept se oslanja na Becker-ova istraživanja o mentalnom zdravlju (1982, 1986), na osnovu kojih je on razvio složen koncept od sedam bipolarnih dimenzija: fizička dobrobit (podrazumijeva česte pozitivne emocije i posljedično rijetke negativne emocije), visoke razine energije (vitalnost, aktivnost, inicijativa i interes), te ekspanzivnost (sponzantost, asertivnost i samoaktualizacija).

Drugi važan koncept psihološke otpornosti razvio se u području istraživanja o rizicima u razvoju djece. „*Rizični faktori su sva ona stanja i okolnosti koja povećavaju vjerojatnost razvoja nekog psihopatološkog procesa, dok zaštitni potiču i održavaju zdravi razvoj*“ (Vulić-Prtorić, 2002: str. 2). Longitudinalna istraživanja djece od rođenja i ranog djetinjstva do adolescencije i odrasle dobi (Luthar 2003; Luthar, Cicchetti i Becker, 2000; Rutter, 1997; Werner, 2000) pokazuju da čak i uz uzorak visokog rizika, ima djece koja ne podbace u svojim razvojnim zadacima. Takva djeca nisu razvila nikakav oblik devijantnog ponašanja, već se usprkos svemu pozitivno razvijaju i postanu uspješni i sretni. Takva djeca su opisana kao otporna. Karakteristike koje im to omogućuju su: laki temperament i društvenost; sposobnost izazivanja pozitivnih emocija kod drugih; pozitivno samopouzdanje i samopoštovanje; autonomija i nezavisnost; proaktivan pristup rješavanju problema; ustrajnost i visoka koncentracija; zadovoljstvo u novim doživljajima, visoka znatiželja i potreba za istraživanjem; empatija i prosocijalna orijentiranost; pozitivni socijalni odnosi; sposobnost odgode zadovoljenja; pozitivno procesiranje (i restrukturiranje) negativnih doživljaja; kontrola afekta; adekvatna ekspresija osjećaja i želja; optimizam, vitalnost i energija; veliki broj hobija i interesa; sposobnost brzog oporavka na stresne događaje; smirenost i opuštenost; te osjećaj smislenosti života i usmjerenost na budućnost (Mayr i Ulich, 2003). No, valja imati na umu da otpornost nije statičan koncept (Goldstein i Brooks, 2013), već složen, interaktivan proces u okviru kojeg treba prepoznati i njegovati zaštitne faktore (Zimmerman i Arunkumar, 1994). Zaštitni faktori zbog kojih dijete pokazuje otpornost na nedaće su pozitivna očekivanja, upornost, nada, usmjerenost i motivacija za ciljem, optimizam, želja za obrazovanjem (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008).

Od teorijskog okvira prema definiranju skale opažanja

Mayr i Ulich (2009) su na osnovu prikazanih istraživanja o mentalnom zdravlju, otpornosti i spremnosti za školu razvili šest kategorija za mjerenje socio-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti kod predškolske djece. Ove su katego-

rije kreirane na osnovu principa da je za ostvarenje dobrobiti potrebno ulagati trud i aktivnost u međusobnom održavanju odnosa s drugima na vlastito zadovoljstvo, što ujedno povećava otpornost kod djece. Predškolska djeca trebaju razvijati kompetencije koje će im omogućiti ispunjenje potreba i pozitivne osjećaje prema sebi i prema drugima, a očituju se kroz kategorije za koje su autori ovog pristupa procijenili da se mogu opažati u vrtiću: Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine, Samokontrola i promišljenost, Asertivnost, Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom, Orijentiranost na zadatak i Uživanje u istraživanju.

Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine.

Obrasce socijalnog pristupa predškolska djeca razvijaju iskustvom i interakcijama s vršnjacima i odraslima. Socijalne vještine obuhvaćaju načine na koje djeca pristupaju jedni drugima, kako posvećuju pozornost drugima, traže informacije od drugih o njihovim aktivnostima te kako i koliko doprinose tekućoj raspravi među vršnjacima (Katz i McClellan, 1997). Socijalne vještine su jedno od najvažnijih postignuća u predškolskoj dobi. Dijete se ulaskom u vrtić i odgojno-obrazovnu skupinu prvi put u životu susreće s drugima s kojima još nije u nikakvom emocionalnom odnosu i prema kojima po prvi puta mora uspostaviti pozitivan odnos utemeljen na vlastitom trudu i aktivnosti. Dok je dijete u obiteljskom okruženju, zaštićeno je i sigurno da će se prema njemu okolina ponašati naklonjeno. Uspostavljanjem pozitivnih kontakata u vrtiću dijete stiče socijalne kompetencije koje će mu omogućiti razvijanje uspješnih odnosa tijekom cijelog života. Ova kategorija obuhvaća četiri aspekta: sposobnost lakog pozitivnog kontakta, sposobnost primjene primjerenih sredstava za uključivanje u igru s drugom djecom, sposobnost i spremnost verbalnog komuniciranja s drugom djecom, te sposobnost iniciranja igara koje su atraktivne drugoj djeci (Mayr i Ulich, 2009).

Samokontrola i promišljenost. Ova se kategorija odnosi na dječju sposobnost da svjesno i namjerno upravljaju ponašanjem na način da kontroliraju nagone, održavaju koncentraciju i preuzimaju zadatke čak iako su im dostupne zanimljivije alternative. Sposobnost djeteta da spriječi vlastitu akciju i započne drugu na zahtjev, je vještina koja se koristi u razmišljanju i u socijalnim interakcija-

ma. Sposobnost koncentracije i namjernog pamćenja također su važni dijelovi samokontrole. Boyd i suradnici (2005) su utvrdili da dijete s nerazvijenom samokontrolom u socijalnim interakcijama u četvrtoj godini, neće moći kontrolirati svoju volju u petoj godini i imat će negativne vršnjačke interakcije u sedmoj godini. To može onemogućiti djetetu uspostavljanje toplih i podržavajućih odnosa, a neprimjereno ponašanje prema vršnjacima može dovesti i do njihova odbacivanja.

Asertivnost. Asertivnost se odnosi na djetetovu sposobnost ili spremnost da verbalno izražava i komunicira o svojim osjećajima, potrebama i željama. Tu spremnost dijete pokazuje prema odraslima i djeci, govoreći im što misli i iskazujući svoje zahtjeve (Mayr i Ulich, 2009). Djeca s razvijenom sposobnošću asertivnosti u situacijama koje kod njih izazovu osjećaj ljutnje zbog uvjerenja da im je učinjena nepravda od strane djece ili odgojitelja, ostaju emocionalno dostupna i prihvaćaju razgovor. Asertivna djeca vrlo često iniciraju igre i jasno brane svoje vlasništvo. Također, imaju relativno visoko suosjećanje i prosocijalno ponašanje, a naročito spontano iskazuju ponašanja pomaganja i dijeljenja, a manje osobne reakcije tuge, boli ili brige (Denham i Couchoud, 1991; Inglès i sur., 2003). Djeci je potrebna određena razina asertivnosti jer im omogućuje da spontano prilaze drugima ako trebaju pomoć.

Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom. Reaktivnost ili emocionalna stabilnost se odnosi na uobičajeno emocionalno reagiranje na situacije i podražaje. Mayr i Ulich (2009) operacionaliziraju suočavanje sa stresom kao sposobnost djece da prilagođavaju svoju reaktivnost. Emocionalno stabilna djeca se nakon uzbuđenja brzo vraćaju u početno emocionalno stanje, nisu zabrinuta, ostaju dostupna i otvorena prema ljudima koji ih žele tješiti ili razgovarati. Kada su pod stresom takva djeca neće pretjerano reagirati ili se povlačiti, biti agresivna ili anksiozna. Djeca koja imaju visoke rezultate u ovoj kategoriji su djeca koja mogu prihvatiti i koristiti emocionalnu potporu od vršnjaka i odraslih (Mayr i Ulich, 2009).

Orijentiranost na zadatak. Ova kategorija se odnosi na aktivnosti koje djeca namjerno planiraju i smisleno izvršavaju, te pritom nastupaju samostalno. Te aktivnosti ili zadaci odnose se i na one zadatke koji su inicirani ili zadani od strane odgojitelja

ili su ih djeca sama izabrala (Mayr i Ulich, 2009). Kada dijete pristupa materijalima i sredstvima za igru u odgojno-obrazovnoj skupini najčešće to čini na temelju svog interesa. U prostoru vrtića djeca imaju mnoštvo raznolikog materijala i od djece se očekuje da im pristupaju na način na koji taj materijal za njih ima smisla. Ako manipuliranje materijalom predstavlja zadovoljstvo tada će se dijete duže vremena njime baviti što dovodi do uvježbavanja vještina i koncentracije. Što je veće zadovoljstvo u svladavanju materijala ili aktivnosti dijete će imati veću potrebu ponavljati i na taj način uvježbavati određene vještine. Odgojitelji uočavaju odstupanja u orijentiranosti na zadatak koja se očituju u tome da je djecu potrebno pretjerano poticati, nagovarati na bavljenje aktivnosti, da dijete ne završava započeto ili ubrzano prelazi s jedne aktivnosti na drugu. Osjećaj ugone i predanosti onome čime se bavi osnovni je preduvjet da bi dijete bilo uronjeno u proces učenja i zadovoljno učinjenim.

Uživanje u istraživanju. Ova kategorija opisuje osnovnu težnju djece da budu optimistična i znatiželjna više nego defenzivna prema novim situacijama te pokazuju pozitivni i konstruktivni stav prema izazovima (Mayr i Ulich, 2009.). Prilikom upoznavanja s novim situacijama ili materijalima i aktivnostima djeci je važno osjetiti uzbuđenje, znatiželju i osjećaj sigurnosti. Ti osjećaji potaknut će osjećaj želje za učenjem, za uspjehom i postignućem u toj aktivnosti. Jedna od temeljnih potreba djeteta je razvoj sposobnosti i osjećaja radoznalosti i aktivnog, stvaralačkog odnosa prema svijetu (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991). Uživanje u istraživanju obuhvaća djetetovu urođenu težnju da doživljava, traži i stvara novo, uočava pitanja i probleme, samo pronalazi odgovore i rješenja. Omogućavanje i poticanje djetetovih spontanih stvaralačkih ponašanja osnovno je načelo rada odgojitelja koje je prepoznatljivo u uvažavanju spontanog interesa i aktivnosti djece, organizaciji prostora, komunikaciji s djecom, u svim situacijama i aktivnostima djece (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991). Istraživanje predstavlja onaj aspekt igre koji pruža najveću mogućnost davanja pozitivne povratne informacije djetetu. Kada dijete uspije i ima pod kontrolom neki predmet ili vještinu, iskušavat će nove poduhvate i

nastojati proširiti svoju kontrolu. Ako njegovi istraživački poduhvati dovedu do uspjeha, uzrokovat će osjećaj moći i potaknuti još istraživanja (Seligman, 2007), te je od iznimnog značaja da se oni potiču (Tatalović Vorkapić i Vujičić, 2013).

Spolne i dobne razlike u socio-emocionalnoj dobrobiti i psihološkoj otpornosti djece

U istraživanju spolnih razlika u socijalnim vještinama djece utvrđeno je da djevojčice imaju više rezultate na svim podljestvicama socijalnih vještina, osim samokontrole i asertivnosti na osnovu učiteljskih procjena (Abdi, 2010). Sličan obrazac rezultata zadržava se i u osnovnoj školi (Lončarić, 2010). Na osnovu procjena roditelja pokazalo se da nema razlike među spolovima za podljestvicu odgovornosti. Za razliku od toga, učitelji i roditelji su procijenili kako dječaci izražavaju više eksternaliziranih problema. Također, učitelji su procijenili da djevojčice u većoj mjeri od dječaka posjeduju akademske kompetencije, a učitelji i roditelji su procijenili da nema spolnih razlika u internaliziranim problemima (Abdi, 2010). Pored toga, djevojčice se više od dječaka orijentiraju na odnose i dijeljenje osjećaja s vršnjacima i odraslima (Mayr i Ulich, 2009). Djevojčice su pokazale više rezultate u svim prethodno opisanim kategorijama osim u kategoriji asertivnosti, na kojoj se dječaci i djevojčice nisu razlikovali. Ovi su nalazi razumljivi i očekivani s obzirom na postojeće kognitivističko-razvojne modele i teorije socijalnog učenja, koji objašnjavaju utjecaj razvoja spolnih uloga i identiteta na ponašanje djece (Berk, 2008). Naposljetku, istraživanje koje su proveli Mayr i Ulich (2009), o razini socio-emocionalne dobrobiti predškolske djece u institucijskom kontekstu, provedeno je na uzorku djece od četiri, pet i šest godina. Analize su pokazale da su starija djeca imala bolje razvijene kompetencije, bez obzira na njihov spol.

S obzirom na prije argumentiranu potrebu praćenja i unaprjeđenja socio-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti djece predškolske dobi, cilj ovog rada bio je prilagoditi i validirati stranu ljestvicu *Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag* (PERIK, Mayr i Ulich, 2009) na našem jezičnom području, s ciljem njezine znanstveno-stručne primjene. Iz toga proizlaze temeljni problemi rada: a) prilagodba i validacija LJSEDOPD; b)

analiza dobni razlika svih LJSEDOPD-dimenzija; te c) analiza spolnih razlika svih LJSEDOPD-dimenzija. Naziv ljestvice na hrvatskom jeziku je Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. Predložen je ovakav naziv ljestvice na našem jeziku s obzirom da termin socio-emocionalna dobrobit konkretnije ukazuje na predmet mjerenja za razliku od termina pozitivan razvoj. Dodatni argumenti koji idu u prilog izboru upravo ove ljestvice leže u relevantnosti i recentnosti pozadinskog teorijskog modela, te iznimno zadovoljavajućim metrijskim karakteristikama koje je ova mjera pokazala do sada (Mayr i Ulich, 2009).

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo $N=112$ odgojiteljica koje su primjenom Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece opažale ukupno $N=1792$ djece (939 djevojčica i 853 dječaka) prosječne dobi $M=4,89$ godine ($SD=1,133$) u rasponu od 1-7 godina. Prema prikupljenim podacima procjene su provedene u vrtićima iz triju županija: Primorsko-goranske $N=997$ djece (Rijeka, Matulji, Grobnik, Krk, Cres, Crikvenica, Tribalj, Novigrad, Ravna Gora, Skrad, Vrbovsko), Istarske $N=42$ djece (Ližnjan i Pula) i Zagrebačke $N=276$ djece (Zagreb, Dugo Selo), što je ukupno 1315 djece. Premda je bilo potrebno upisati podatak o nazivu vrtića i gradu, za 477 procjena odgajatelji nisu naveli podatak o vrtiću i gradu. No, zbog potreba ove validacijske studije i valjanih procjena, ovi su podaci ušli u provedene analize. Odgojitelji su odabrani kao prigodni uzorak zaposlenih odgojitelja u različitim dječjim vrtićima. Procjenjivala su se sva djeca iz mješovitih odgojno-obrazovnih skupina koje inače vode odgojiteljice procjenjivači. Odgojiteljice su u svojim mješovitim odgojno-obrazovnim skupinama procjenjivale u rasponu od 4-25 djece, pri čemu je prosječan broj opažane djece bio $M=16$ ($SD=4,391$).

Mjerni instrument

Za mjerenje socio-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti predškolske djece primijenjena je skala Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i

otpornosti predškolske djece (Mayr i Ulich, 2009), koja ima svoju njemačku i englesku verziju. Ovaj upitnik prvenstveno je namijenjen procjeni socio-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti djece u dobi od 3-6 godina u dječjim vrtićima od strane odgojitelja. Upravo iz tog razloga je odlučeno da hrvatska verzija u nazivu koristi termine koji su identični terminima čijem mjerenju je ljestvica namijenjena, a ne one koji stoje u originalnom nazivu ljestvice. Nakon dobivenih i otkupljenih prava za adaptaciju i primjenu skale, i od strane autora i od strane izdavača, provedena je metoda povratnog prijevoda (eng. *back translation method*; Su i Parham, 2002) pri čemu je LJSEDOPD prevedena s njemačkog i engleskog jezika na hrvatski jezik. Nakon toga je hrvatska verzija ponovno prevedena na engleski jezik od strane osobe koja nije upoznata s originalnom skalom. Usporedbom originalne skale i njezine povratno prevedene verzije, analizirane su nedosljednosti u prijevodu i proveden je ispravak verzije hrvatske skale. Zbog visokog stupnja slaganja postojećih prijevoda, metoda povratnog prijevoda učinjena je samo s engleskom verzijom. S ciljem prilagodbe, uvažavanja socio-kulturalnih specifičnosti predškolskog odgoja i obrazovanja u našoj zemlji, te varijable konteksta, posljednjoj verziji prijevoda originalne LJSEDOPD, koja se sastoji se od 6 podljestvica s po 6 čestica, dodane su u odnosu na sadržajni smisao i teorijsku podlogu svake podljestvice po dvije dodatne čestice (po tri samo za podljestvicu Asertivnosti). Čestice su dodali istraživači s obzirom da su upoznati s teorijskim modelom i kompetentno poznaju kontekst hrvatskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za dodavanje čestica postoji nekoliko argumenata. Prvi je metodološke prirode, što je i prijedlog autora Mayr i Ulich (2009), da svaki mjerni instrument odražava originalni kontekst u kojem se mjerenje provodi. Stoga je njihova preporuka da se pored prijevoda originalnih čestica dodaju one koje produciraju stručnjaci iz određenog područja u vlastitom kontekstu a na temelju postavljenog teorijskog modela. Ovo potkrepljuju navodi i Brajše-Žganec (2002), koja ističe značajan utjecaj meta-emocija roditelja i odgajatelja kod procjene različitih ponašajnih obrazaca djece. Njoj se pridružuju Goldsmith i suradnici (1991) koji smatraju da je vrlo često u razvojnim istraživanjima pri procjenjivanju različitih pona-

šanja djece upravo zanemaren tzv. kontekstualni efekt, tj. varijable karakteristika procjenjivača, svrhe procjenjivanja i kontekst u kojem se dijete procjenjuje.

Originalna ljestvica ima 6x6 čestica, tj. ukupno 36 čestica. Ljestvica primijenjena u ovom istraživanju se sastoji od prije navedenih 6x6 čestica, te svaka podljestvica ima dodane po dvije čestice, tj. ukupno 8, uz iznimku podljestvice Asertivnosti, koja ima dodanih 3, tj. ukupno 9 čestica. Dakle, ukupno 13 čestica $[(5 \times 2) + 3]$ je dodano od strane dva nezavisna istraživača/suistraživača. Ljestvica (LJSEDOPD) koja je primijenjena u istraživanju u konačnici je imala 49 čestica. Primjer čestice za podljestvicu Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine je: „Dijete lako potiče vršnjake na igru i sudjelovanje u grupnim aktivnostima“; za podljestvicu Samokontrola i promišljenost „Poštuje kada mu se kaže što smije a što ne smije, npr. u situacijama upotrebe određenih prostorija i stvari“; za podljestvicu Asertivnost „Sposobno je uputiti opravdane zahtjeve prema odraslima, npr. upozoravajući odraslu osobu na dano obećanje“; za podljestvicu Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom „Nakon neke stresne situacije dijete se brzo oporavlja“; za podljestvicu Orijentiranost na zadatak „Potrebnu mu/joj je pohvala i podrška da završi zadatak“; te za podljestvicu Uživanje u istraživanju „Dijete voli otkrivati nove stvari i dijeliti spoznaje s drugima“. Odgojiteljice su procjenjivale svako dijete tako da su izražavale u kojoj mjeri se slažu s tvrdnjama iz ljestvice i to na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva: 1-U potpunosti se ne slažem do 5-U potpunosti se slažem.

Postupak

Istraživanje je provedeno u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u vrtićima triju županija: Primorsko-goranske, Istarske i Zagrebačke. Gradovi i vrtići u županijama odabrani su slučajno. Obzirom da se radilo o procjeni djece u vrtićima, tražio se informirani pristanak ravnatelja za sudjelovanje u istraživanju. Nakon dobivanja pristanka ravnatelja i informiranja roditelja, voditelji pojedinih podružnica su informirani o tijeku i svrsi istraživanja, nakon čega se krenulo s istraživanjem. Istraživanje su provodile odgajateljice koje su upisale diplomski studij Rani i

predškolski odgoj i obrazovanje ($N=30$). Pored toga što su imale zadatak provesti ispitivanje u vrtićkoj skupini u kojoj rade, trebale su pronaći još 4 kolegice i zamoliti ih za suradnju. One su ih osobno kontaktirale i podijelile upitnike. Uz LJSEDOPD, odgojiteljice su dobile informacije o načinu procjenjivanja, te pismenu obavijest roditeljima o provođenju istraživanja za oglasnu ploču. Roditelji su trebali reagirati samo ako ne žele dati pristanak za sudjelovanjem, a takvih situacija nije bilo. Odgojiteljima je rečeno da se radi o istraživanju koje je dobrovoljno i anonimno, što je roditeljima i naglašeno. Povjerljivost podataka osigurana je na način da su odgojiteljice imale svoju šifru, kao i to što su svakom procijenjenom djetetu dodijelile određenu šifru. Odgojiteljicama je naglašeno da procjene rade u grupi djece s kojom inače rade i koju poznaju. Prije procjenjivanja, dobile su uputu grupno: „*Pred vama se nalazi skala na kojoj trebate procijeniti navedene karakteristike svakog djeteta u vašoj skupini. Procjenjujte jedno dijete po jedno, nakon 3-5 dana opažanja – ukoliko poznajete dijete(skupinu) od prije, bit će vam potrebno i manje vremena za procjenu. Ne procjenjujte svu djecu odjednom, već prvi dan trećinu djecu, drugi dan drugu trećinu i treći dan preostalu djecu. Po završetku procjenjivanja, pregledajte jeste li procijenili ponašanje sve djece i to na svakoj čestici. Po završetku ispitivanja, bit će osigurana povratna informacija svim vrtićima koji su sudjelovali u istraživanju. Zahvaljujemo se na suradnji.*“ Po završetku procjenjivanja, istraživači su prikupili popunjene upitnike (popunjavanje jedne skale trajalo je između 5-7 dana), a cjelokupno prikupljanje podataka trajalo je 6 mjeseci.

REZULTATI

Obrada podataka obuhvaćala je eksploratornu faktorsku analizu pod komponentnim modelom (H. Hotelling) uz Varimax rotaciju i analizu pouzdanosti. Provedena je eksploratorna faktorska analiza s obzirom da su prijevodu originalnih čestica dodane sasvim nove čestice. Osim toga, provedene su deskriptivna analiza i analize varijance po dobi i spolu. S obzirom na prvi problem ovog rada, čestice s njihovim komunalitetima i faktorskim zasićenjima na glavnim komponentama nakon Varimax rotacije, te postoci objašnjene varijance za svaku

LJSEDOPD-dimenziju mogu se vidjeti u Tablici 1. Početno, s obzirom da je ova ljestvica prvenstveno namijenjena procjeni socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece u dobi od 3 do 7 godina, iz analize su izbačene procjene djece mlađe od 3 godine. Uzorak koji je ušao u analizu je stoga bio $N=1748$.

U prvom koraku provedena eksploratorna faktorska analiza rezultirala je sa 6 faktora, čiji nalazi nisu pokazali raspored čestica koji je u skladu s postojećim teorijskim konceptom. Čestice: EI7 („*Dijete primjereno reagira na emocije svojih vršnjaka*“), EI4 („*Ako se želi igrati s drugom djecom, to pokazuje na adekvatan način, npr. koristi pravila polaganog ulaska*“), „*Mogu li se igrati s vama?*“), AS7 („*Inicira aktivnosti igre na način da su svi drugi zadovoljni*“) i AS8 („*Dijete je ustrajno u svojim inicijativama*“) su zbog svojih zasićenja na nekoliko faktora i to iznad 0,400, a s višim zasićenjem na faktoru *Samokontrole* (što nije bilo za očekivati prema originalnom modelu) izostavljene iz daljnjih analiza. U drugom koraku, s obzirom da su se čestice iz originalne podljestvice *Orijentiranost prema zadatku* razlikovale i s visokim zasićenjima podjednako rasporedile na nekoliko faktora, čime je došlo do promjena u odnosu na originalni model i u zasićenjima ostalih čestica, zaključeno je da se u trećem koraku svih osam čestica ove skale izostave iz daljnjih analiza.

Kao rezultat ova tri koraka u eksploratornoj faktorskoj analizi, utvrđena je konačna rotirana faktorska matrica na glavne komponente s Varimax rotacijom, koja je prikazana u Tablici 1. Zadržano je 5 faktora, pri čemu je veći broj faktora imao karakteristični korijen veći od 1,00, dok je Cattelov Scree test ukazivao na mogućnost zadržavanja 4-5 faktora. Zadržana je 5-faktorska solucija s obzirom na to da je Kaiser-Guttmanov kriterij sklon hiperfaktorizaciji, te ova solucija najmanje odstupa od originalnog modela. Nazivi utvrđenih faktora su: *Samokontrola i promišljenost* (8 čestica; SK), *Uživanje u istraživanju* (8 čestica; IS), *Asertivnost* (7 čestica; AS), *Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine* (6 čestica; EI) i *Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom* (8 čestica; ES), koji ukupno objašnjavaju 63,77% varijance. U konačnoj je faktorskoj matrici odlučeno zadržati i one čestice koje pokazuju zasićenja na drugim faktorima, zbog toga

Tablica 1. Konačna rotirana faktorska matrica analize glavnih komponenata (1-Samokontrola, 2-Uživanje u istraživanju i 3-Asertivnost, 4-Emocionalna inteligencija i 5-Emocionalna stabilnost) s Varimax rotacijom i komunalitetima

	komunaliteti	Glavne komponente				
		1	2	3	4	5
SK5 Poštuje kada mu se kaže što smije a što ne smije, npr. u situacijama upotrebe određenih prostorija i stvari	,77	,86				
SK2 Poštuje granice i želje druge djece	,75	,83				
SK1 Dijete može čekati na svoj red, npr. u nekom grupnom razgovoru, ili kada se dijeli hrana ili igračke	,68	,80				
SK4 Poštuje i empatično je za osjećaje i raspoloženja odraslih, npr. kada ga/ju zamolim da bude tiho jer se ne osjećam dobro	,69	,78				
SK8 Pri izlascima iz vrtića, dijete se drži pravila i ostaje u redu*	,63	,78				
SK3 Zabrinuto je ako je povrijedilo drugo dijete ili učinilo neku štetu: ispričava se, nastoji to nekako ispraviti	,66	,75				
SK7 Dijete nije brzopleto i nepromišljeno u reakcijama*	,53	,69				
SK6 Može se radovati radi drugog djeteta, dijeli tuđu radost i uspjeh, npr. kada drugo dijete dobije poklon	,59	,67			,31	
IS8 Dijete je vrlo znatiželjno i usmjereno na nove stvari*	,74		,79			
IS4 Dijete istražuje nove stvari samostalno	,72		,79			
IS1 Dijete voli istraživati nove stvari	,68		,78			
IS7 Dijete voli otkrivati nove stvari i dijeliti spoznaje s drugima*	,72		,76			
IS6 Dijete će isprobati one stvari koje mu/joj se čine teškim ili u kojima možda neće uspjeti	,62		,74			
IS2 Dijete je optimistično i pozitivno kada započinje nešto novo	,66		,73			
IS3 Dijete postavlja pitanja, željno je znanja o mnogim stvarima oko sebe	,68		,71		,34	
IS5 Dijete daje sebi dovoljno vremena da nauči nove stvari	,60	,31	,66			
AS2 Kada odrasla osoba ne postupi prema njemu/njoj pravedno, zauzet će se za sebe	,68			,76		
AS3 Sposobno je uputiti opravdane zahtjeve prema odraslima, npr. upozoravajući odraslu osobu na dano obećanje	,72			,73		
AS6 Ostaje stabilan i nije pod pritiskom druge djece, npr. drži se svojeg mišljenja bez obzira na druge	,60			,69		
AS5 Može se obraniti verbalno ili fizički ako ga/ju druga djeca napadnu	,59			,68		
AS9 Dijete je ustrajno u svojim inicijativama*	,57		,36	,61		
AS4 Ako nešto nije u redu ili se nešto ružno dogodi među djecom, on/a će upozoriti na to	,55	,44		,52		
AS1 Dijete uživa pričajući o svojim iskustvima, npr. kako je provelo vikend	,53		,36	,47	,39	
EI2 Inicira igre koje su drugoj djeci poželjne	,73		,32		,71	
EI6 Ima bliska prijateljstva (odnose) s drugom djecom	,67				,71	
EI1 Dijete lako uspostavlja pozitivan kontakt s vršnjacima	,71				,68	
EI8 Dijete lako potiče vršnjake na igru i sudjelovanje u grupnim aktivnostima*	,74		,32	,32	,68	
EI5 Njegovo/njezino mišljenje je drugim vršnjacima bitno	,67			,35	,62	
EI3 Govori drugoj djeci o svojim iskustvima	,69		,34	,41	,62	
ES6 Brzo može izgubiti svoju unutarnju ravnotežu, vrlo brzo se uznemiri	,51					,70
ES5 Treba mu/joj dugo da se oporavi nakon nekog stresa ili uzbuđenja	,53					,70
ES8 Nakon neke stresne situacije dijete se brzo oporavlja*	,58					,67
ES3 Djeluje dobro emocionalno-uravnoteženo	,68	,33				,64
ES7 Emocionalne reakcije djeteta su primjerene situaciji*	,64	,42				,63
ES2 Samo se može smiriti nakon nekog uzbuđenja ili stresa	,54					,61
ES4 Ne uzima srcu ako napravi neku grešku, ili izgubi u igri	,47					,61
ES1 Dijete u teškim situacijama ostaje razgovorljivo i pristupačno	,50			,40		,47
Karakterističan korijen		13,92	4,33	2,33	1,78	1,24
% varijance		37,61%	11,70%	6,29%	4,82%	3,35%

* označene čestice su one koje su naknadno dodane originalnim česticama u LJSEDOPD

što su analize pouzdanosti pokazale da se njihovim izostavljanjem znatno ne mijenja pouzdanost mjernog instrumenta. Time se zadržava i usporedivost rezultata ovog istraživanja s rezultatima prethodnih istraživanja.

Što se tiče deskriptivne analize, provedena je za one čestice koje su zadržane u konačnoj strukturi, kao i analiza pouzdanosti za svaku pojedinu podljestvicu. Tablica 2 prikazuje aritmetičke sredine i standardne devijacije na pet ispitanih dimenzija socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece predškolske dobi, kao i koeficijente pouzdanosti Cronbach alpha za svaku podljestvicu, te njihove međusobne korelacije. Sve su podljestvice pokazale vrlo visoke i zadovoljavajuće razine pouzdanosti. Također, utvrđene su očekivane pozitivne interkorelacije kod procijenjenih LJSEDOPD-dimenzija, u odnosu na postavljeni teorijski model i prethodna istraživanja.

Dobne i spolne razlike, kao i njihovi pripadajući deskriptivni parametri prikazani su u Tablici 3. Odvojene ANOVE za dob i za spol su provedene na uzorku koji je ušao i u faktorsku analizu, u okviru kojeg su izostavljene procjene djece jedno- i dvogodišnjaka, $N=34$). Pored toga, u analizama su spojene procjene skupina šesto- i sedmogodišnja-

ka zbog relativno malog broja opažane djece koja su imala 7 godina ($N=35$). Deskriptivni parametri prikazani za svaku pojedinu dob djece, kao i odvojeno za dječake i djevojčice ukazuju na očekivane razlike. Zasebne ANOVE su pokazale da postoje značajne dobne i spolne razlike na procijenjenim LJSEDOPD-dimenzijama. Što se tiče dobi, te su procjene značajno veće bile kod starije djece na svim dimenzijama. Ovaj nalaz jednako vrijedi i za dječake i za djevojčice, s obzirom da u okviru ANOVE 4x2 nisu utvrđeni značajni interakcijski efekti dobi i spola, te stoga oni nisu niti prikazani. Vezano uz analizu spolnih razlika, utvrđeni rezultati potvrđuju prethodne nalaze i hipoteze u odnosu na teorijski model. Drugim riječima, odgojiteljice su procijenile da su sve LJSEDOPD-dimenzije značajno razvijenije kod djevojčica nego kod dječaka.

RASPRAVA

S obzirom na očekivanu strukturu od 6 faktora koji su prikazani u uvodnom dijelu rada, može se reći da faktorska struktura primijenjene ljestvice na uzorku djece predškolske dobi na našem jezičnom području nije u potpunosti potvrdila hipotezu. Tri podljestvice su zadržale pretpostavljenu strukturu: *Samokontrola*, *Uživanje u istraživanju*

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji: aritmetičke sredine (*M*), standardne devijacije (*SD*) odgovora, koeficijenti pouzdanosti Cronbach alpha i korelacije za sve LJSEDOPD-podljestvice ($N=1748$)

SEDO-subskale	Prosječna procjena		Cronbach alpha	Korelacije između SEDO-subskala			
	M	SD		2	3	4	5
1. Uspostavljanje kontakta/Socijalne vještine/EI (6 čestica)	3,79	0,930	0,92	0,49**	0,71**	0,51**	0,66**
2. Samokontrola/ Promišljenost (8 čestica)	3,84	0,881	0,92	1,00	0,34**	0,48**	0,35**
3. Asertivnost (7 čestica)	3,76	0,846	0,87		1,00	0,43**	0,66**
4. Emocionalna stabilnost/ Suočavanje sa stresom (8 čestica)	3,47	0,767	0,85			1,00	0,42**
5. Uživanje u istraživanju (8 čestica)	3,83	0,839	0,92				1,00

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

i *Emocionalna stabilnost*. Svaka od ove tri podljestvice je zadržala prevedene čestice iz originalne skale i dodane dvije čestice, tj. ukupno 8 u svakoj podljestvici. Za razliku od toga, podljestvica *Asertivnosti* je zadržala 7 čestica, i to šest iz originalne ljestvice i jednu dodanu (od ukupno tri). Čestice, u kojima odgojiteljice procjenjuju u kojoj mjeri dijete inicira aktivnosti igre na način da su svi zadovoljni i da je ustrajno u svojim inicijativama, se nisu pokazale valjanima za procjenu asertivnosti kod djece. Naposljetku, podljestvica *Uspostavljanje kontakta* je zadržala 5 prevedenih čestica iz originalne ljestvice i jednu dodanu. Kod čestice „*Ako se želi igrati s drugom djecom, to pokazuje na adekvatan način, npr. koristi pravila polaganog ulaska* „*Mogu li se igrati s vama?*“, bilo je za očekivati da će izazvati nejasnoće i nerazumijevanje pri procjeni s obzirom na njezinu

duljinu, te se njezino izostavljanje može pripisati problemima u prijevodu.

Podljestvica Orijentiranost na zadatak je u potpunosti izdvojena iz postojeće faktorske strukture. Naime, jedan od temeljnih razloga za koji ističemo da leži u osnovi ovog nalaza je neadekvatnost termina *zadatak* koji je ključan u procjenama na ovoj podljestvici. Ovo je nešto o čemu je veliki broj odgojitelja nakon vraćanja svojih procjena istaknuo kao najveći problem i poteškoću na koju su naišli tijekom istraživanja. Stoga su za buduća ispitivanja predložili da se koristi termin aktivnost, a ne zadatak, s obzirom da se u okviru predškolskog kurikulum govori o aktivnostima u vrtiću, a ne zadacima (Slunjski, 2001). Pored ovoga, relevantno je i navesti mogućnost kulturoloških razlika između rada s djecom u njemačkim i hrvatskim

Tablica 3. Testiranje značajnosti glavnih efekata dobnih i spolnih razlika u odnosu na pet LJSEDPD-podljestvica: rezultati odvojenih ANOVA za glavne efekte i Bonferroni testa za razlike između grupa

LJSEDPD- podljestvice	dob	N	M	SD	ANOVA * DOB	spol	N	M	SD	ANOVA * SPOL
EI	a:3	239	3,50c,d	0,96	$F_{(3,1752)}=30,78^{**}$	M	938	3,68	0,97	$F_{(1,1788)}=28,05^{**}$
	b:4	501	3,62c,d	0,94		Ž	852	3,91	0,87	
	c:5	474	3,87a,b,d	0,88						
	d:6-7	542	4,06a,b,c	0,87						
SK	a:3	239	3,58c,d	0,85	$F_{(3,1753)}=20,75^{**}$	M	938	3,70	0,93	$F_{(1,1789)}=49,56^{**}$
	b:4	501	3,71c,d	0,87		Ž	853	3,99	0,80	
	c:5	474	3,96a,b	0,82						
	d:6-7	543	4,00a,b	0,90						
AS	a:3	238	3,58c,d	0,80	$F_{(3,1747)}=25,15^{**}$	M	935	3,68	0,86	$F_{(1,1783)}=20,87^{**}$
	b:4	500	3,59c,d	0,87		Ž	850	3,86	0,82	
	c:5	473	3,86a,b	0,77						
	d:6-7	540	3,98a,b	0,83						
ES	a:3	238	3,29c,d	0,72	$F_{(3,1747)}=14,02^{**}$	M	935	3,39	0,77	$F_{(1,1783)}=20,94^{**}$
	b:4	500	3,40d	0,72		Ž	850	3,56	0,76	
	c:5	473	3,48a,d	0,76						
	d:6-7	540	3,64a,b,c	0,81						
IS	a:3	239	3,81d	0,83	$F_{(3,1754)}=11,57^{**}$	M	939	3,76	0,88	$F_{(13,1790)}=14,46^{**}$
	b:4	501	3,68c,d	0,88		Ž	853	3,91	0,78	
	c:5	474	3,85b	0,79						
	d:6-7	544	3,98a,b	0,82						

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Supskripti aritmetičkih sredina označavaju grupe sa statistički značajno različitom aritmetičkom sredinom.

vrtićima. U njemačkim vrtićima ponašanja djece u vrtićkoj skupini se promatraju kroz zadatke koje djeca postavljaju sama sebi ili su postavljeni od strane odgojitelja, koja se onda mogu vrlo jednostavno procjenjivati (Mayr i Ulich, 2006, 2009). S druge strane, u hrvatskim se vrtićima orijentiranost na zadatak u najvećoj mjeri opaža tek kroz pripremu za školu (u 6. ili 7. godini djeteta). Pored toga, veliki broj odgojitelja je dao povratnu informaciju o tome da ne zna da li se radi o zadacima koje si dijete samo daje ili onima koje zadaje odgojitelj, jer kako navode, upravo je taj faktor bitan u procjeni orijentiranosti na zadatak, što im je posljedično otežavalo procjenu na ovoj podljestvici.

Naposljetku, u Tablici 1 je vidljivo da je 5 čestica označeno sivom bojom. Radi se o česticama koje su pokazale visoka zasićenja na nekoliko faktora, no koje ipak nisu izostavljene iz analize uslijed njihovog značaja po pitanju pouzdanosti mjernog instrumenta i usporedivosti rezultata s originalnim modelom. Ali, s ciljem boljeg razumijevanja čestica pri procjeni djece u praksi odgojitelja, u ovom su istraživanju kreirani i prijedlozi tih čestica za buduće istraživanje: za AS4: „*Ako nešto nije u redu, on/a će upozoriti na to*“; za AS1: „*Dijete dijeli svoja iskustva s drugima, npr. kako je provelo vikend*“; za ES7: „*Dijete ima primjerene emocionalne reakcije*“; za ES1: „*U emocionalno zahtjevnim situacijama dijete ostaje razgovorljivo i pristupačno*“; te za EI3: „*Razmjenom svojih iskustava dijete se druži sa svojim vršnjacima*“. Stoga je temeljna preporuka ovog rada koristiti predložene inačice čestica u budućim istraživanjima ili re-validaciji mjernog instrumenta (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013).

Provedena analiza pouzdanosti (Tablica 2), ukazala je na visoke i zadovoljavajuće razine pouzdanosti svih LJSEDOPD-dimenzija. Uspoređujući utvrđene koeficijente pouzdanosti Cronbach alpha s onima utvrđenim u originalnom istraživanju: $r_{EI}=0,88$, $r_{SK}=0,86$, $r_{AS}=0,81$, $r_{ES}=0,82$, $r_{OZ}=0,85$, $r_{IS}=0,86$ (Mayr i Ulich, 2009), vidljivo je da su neki od ovdje utvrđenih veći. Dobivene metrijske karakteristike ujedno daju potvrdu i samoj metodi adaptacije i validacije ove ljestvice, koja je primijenjena u ovom istraživanju.

Također, ukoliko se promotre aritmetičke sredine prosječnih odgovora utvrđene u ovom istra-

živanju, s onima iz originalnog istraživanja provedenog na uzorku od $N=351$ djece (Mayr i Ulich, 2009): $M_{EI}=3,54$, $SD_{EI}=0,81$; $M_{SK}=3,64$, $SD_{EI}=0,73$; $M_{AS}=3,50$, $SD_{EI}=0,77$; $M_{ES}=3,72$, $SD_{EI}=0,69$; $M_{OZ}=3,75$, $SD_{EI}=0,77$; $M_{IS}=3,31$, $SD_{EI}=0,75$; odgojiteljice u ovom istraživanju su nešto više procijenile djecu predškolske dobi na svim dimenzijama, osim na dimenziji emocionalne stabilnosti u odnosu na njemačke odgojitelje. Interkorelacije ovih pet dimenzija ukazuju na očekivanu strukturu njihovih odnosa, što je također vidljivo i u originalnom istraživanju. Bilo je opravdano za očekivati značajne, pozitivne korelacije između LJSEDOPD-podljestvica, s obzirom da sve mjere one razvojne karakteristike djece koje imaju pozitivan predznak, ne samo tijekom predškolske, već i starije dobi. Premda su neke od interkorelacija vrlo visoke, njihova prethodno prikazana i objašnjena faktorska struktura pokazuje da se ipak radi o nezavisnim podljestvicama, s obzirom na to da je jednako kao i u originalnom istraživanju primijenjena Varimax rotacija.

Analizirane dobne i spolne razlike (Tablica 3) su također potvrdile, kako očekivanja utemeljena na teorijskom modelu, tako i ona koja su utemeljena na prethodno utvrđenim rezultatima. Generalni bi zaključak bio da su odgojiteljice davale značajno veće procjene na svim LJSEDOPD-dimenzijama: Uspostavljanje kontakta ili Socijalne vještine, Samokontrola ili Promišljenost, Asertivnost, Uživanje u istraživanju i Emocionalna stabilnost, u odnosu na dob, te da s dobi rezultati na svim sve LJSEDOPD-podljestvicama rastu. Ovaj nalaz jednako vrijedi i za dječake i za djevojčice, s obzirom da u okviru istih analiza varijanci nisu utvrđeni značajni interakcijski efekti dobi i spola. Razvojno se očekuje da će djeca s porastom dobi razvijati i svoje socijalne vještine u uspostavljanju kontakata, samokontroli, asertivnosti, emocionalnoj stabilnosti te ujedno doživljavati i veći užitek u istraživanju svoje okoline, sebe i drugih.

Bonferroni test za testiranje značajnosti razlike između pojedinih dobnih skupina je pokazao da su razlike značajnije što je veća dobna razlika između grupa, te su one konzistentne među grupama. Nalaz koji je prilično specifičan i zanimljiv, te se razlikuje od originalnog istraživanja Mayr i Ulich (2009) odnosi se na značajan pad u uživa-

nju u istraživanju s treće na četvrtu godinu, nakon koje opet slijedi očekivani porast rezultata na ovoj podljestvici. Postavlja se pitanje zašto je to tako? Pri traženju odgovora potrebno je imati na umu da je riječ o procjenama odgojiteljica o ponašanju djece koja su upisana u neku od ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dakle, kontekst u okviru kojeg se vršila procjena je specifičan. Ta specifičnost prvenstveno proizlazi iz organizacije rada po odgojno-obrazovnim skupinama u vrtićima: djeca do treće godine polaze jaslice, a od treće nadalje različite mješovite skupine. U odnosu na svu populaciju djece u našoj zemlji, značajno manji broj djece polazi jaslice, dok značajno veći broj djece polazi vrtić (najveći broj upisane djece su djeca upisana u program Predškole u godini života koja prethodi upisu u osnovnu školu). Slijedom toga, a s obzirom na pretpostavku da se upravo značajno veći broj četverogodišnjaka po prvi puta upisuje u vrtić, kao i to da četverogodišnjaci koji nastavljaju svoj boravak u vrtiću iz jaslica no opet mijenjaju grupu i odgojitelje, moguće je da period prilagodbe na neki način ometa normalan razvoj i napredak u području uživanja u istraživanju, što je onda vidljivo u utvrđenom padu. Ovo potkrepljuje i činjenica da nakon te dobi dolazi do konzistentnog povećanja u uživanju u istraživanju prema polasku u osnovnu školu, što je izrazito bitno za poticanje procesa učenja. Što se tiče spolnih razlika, također potvrđuju prethodna istraživanja: odgojiteljice su procijenile da djevojčice pokazuju značajno razvijenije socijalne vještine, samokontrolu, asertivnost, uživanje u istraživanju i emocionalnu stabilnost. Jedina razlika koja se može vidjeti u odnosu na originalno istraživanje je da su Mayr i Ulich (2009) utvrdili da nema značajnih razlika u asertivnosti između djevojčica i dječaka, što nije slučaj u ovom istraživanju. No, pitanje eventualnih kulturalnih razlika, bilo u radu s djecom predškolske dobi u vrtićima, bilo u načinima procjenjivanja kod odgojiteljica, te općenito razvoju spolnih uloga kod djece predstavlja smjernicu za neka od budućih među-kulturalnih istraživanja.

ZAKLJUČAK

Cilj rada je bio adaptirati i validirati Ljestvicu socio-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti djece predškolske dobi. Općenito treba istaknuti

da je pet od šest podljestvica originalne ljestvice potvrđeno u ovom istraživanju. Pet potvrđenih LJSEDOPD-dimenzija: Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine; Samokontrola i promišljenost; Asertivnost; Uživanje u istraživanju; te Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom je u većem dijelu potvrdilo prethodnu i očekivanu strukturu temeljenu na broju i vrsti čestica.

Podljestvica Orijentiranost prema zadatku nije pokazala zadovoljavajuću valjanost i pouzdanost. Jedan od razloga leži u primijenjenom a neadekvatnom terminu koji je korišten u istraživanju, o čemu su odgojiteljice i izvještavale, a odnosi se na termin *zadatok* – u vrtićima se u radu s djecom ne koriste zadaci, već aktivnosti. Ova terminologija odražava ujedno i razlike u kurikulumima koji se koriste u njemačkim odnosno hrvatskim vrtićima, što sigurno predstavlja vrlo zanimljivo daljnje područje istraživanja.

Osim toga, vrijedno je spomenuti potvrđene očekivane dobne i spolne razlike predškolske djece na svim LJSEDOPD-dimenzijama. Specifičnost vezana uz nalaz koji ukazuje na značajan pad u uživanju u istraživanju s treće na četvrtu godinu prema našim pretpostavkama prije odražava kontekst prilagodbe na vrtić (koja se najčešće manifestira ponašajnom inhibiranošću djeteta u novom prostoru s nepoznatim odgojiteljima i djecom vezano uz činjenicu da veliki broj djece tek upisuje predškolski program sa četiri godine), negoli stvarne razvojne razlike. Što se tiče spolnih razlika, koje su također očekivane, bilo bi zanimljivo dalje ih pratiti u školskoj dobi u okviru koje se očekuje njihovo smanjivanje. I kod dobni i kod spolnih razlika a vezano uz područje socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece, bilo bi korisno provesti longitudinalno istraživanje koje bi dalo pouzdanije odgovore na neka ovdje postavljena pitanja. Neko od budućih kros-kulturalnih istraživanja dalo bi uvid u analizu spolnih razlika, te razlika u radu između ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u različitim zemljama.

Zaključno, najveći doprinos ovog rada vezan je uz prilagodbu ljestvice opažanja SEDO za djecu predškolske dobi, koja je jednostavna za primjenu i interpretaciju, te koja može poslužiti odgojiteljima kao izvrstan alat u praćenju razvoja socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece predškolske dobi.

Na temelju procjena, odgojitelji mogu: a) planirati rad s djecom na individualnoj i/ili grupnoj razini; b) davati objektivne povratne informacije roditeljima o razvoju djeteta; c) imati objektivni alat u svrhu dokumentiranja razvoja djece; d) te kreirati različite preventivne i rano-intervencijske programe rada s djecom predškolske dobi. Naposljetku, radi se o rezultatima koji su prikupljeni na velikom uzorku djece predškolske dobi u našoj zemlji, što onda pruža mogućnost određivanja normi za socio-emocionalnu dobrobit i otpornost prema spolu i dobi za predškolsku djecu. Slijedeći istraživački korak je vezan uz re-validaciju ovdje predložene verzije SEDO-skale kod djece predškolske dobi i određivanje dobnih normi, posebno za dječake i

djevojčice u našoj zemlji. Određivanjem dobnih normi za dječake i djevojčice bilo bi moguće ovu ljestvicu u budućnosti koristiti i kao vrijedan alat za detekciju djece čiji bi se rezultati nalazili u nižim centilima, te se onda na temelju toga ciljano radilo s njima na unaprjeđenju onih vještina koje im nedostaju, a ključne su za njihov pozitivan razvoj i otpornost. Premda je riječ tek o predistraživanju validacije instrumenta koji na osnovu procijenjenih socio-emocionalnih karakteristika djece neizravno mjeri pozitivan razvoj i psihološku otpornost djece predškolske dobi, LJSEDOPD može značajno koristiti u praksi odgojitelja na prethodno opisane načine i u istraživačke svrhe.

Zahvala: Zahvaljujemo se kolegi, prof. Toni Mayr na otvorenosti za suradnju i mogućnosti primjene Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti predškolske djece, te izdavačkoj kući Verlag Herder GmbH, Freiburg na pismenom dopuštenju za adaptaciju, validaciju i primjenu skale na našem jezičnom području.

LITERATURA

- Abdi, B. (2010): Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179.
- Asshauer, M., Hanewinkel, R. (2000): Lebenskompetenztraining für Erst- Zweitklässler: Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 251-263.
- AIHW – Australian Institute of Health and Welfare. (2012): Social and Emotional Wellbeing: Development of a Children's Headline Indicator. Cat. no. PHE 158. Canberra: AIHW.
- Becker, P. (1982): *Psychologie der seelischen Gesundheit*. Band 1. Göttingen: Hogrefe.
- Becker, P. (1986): Erste Überprüfung der Theorie der Seelischen Gesundheit. U: P. Becker & B. Minsel (Eds.): *Psychologie der Seelischen Gesundheit*. Band 2., (pp. 91-119). Göttingen: Hogrefe.
- Ben-Arieh, A., Goerge, R. (2001). Beyond the numbers: How do we monitor the state of our children. *Children and Youth Services Review*, 23(8), 603-631.
- Ben-Arieh, A. (2006): Is the study of the "State of Our Children" changing? Revisiting after five years. *Children and Youth Services Review*, 28(7), 799-811.
- Ben-Arieh, A. (2008): The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research*, 1, 3-16.
- Berk, L. (2008): *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Boyd, J., Barnett, W.S., Bodrova, E., Leong, D.J., Gomby, D., Robin, K., Hustedt, J.T. (2005): *Promoting children's social and emotional development through preschool*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000): The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Denham, S.A., Couchoud, E.A. (1991): Socio-emotional predictors of preschoolers' responses to an adult's negative emotions. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 32, 595-608.
- Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., Sanders, L.D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Goldstein, S. i Brooks, R. B. (2013). *Handbook of Resilience in Children*. Springer Science & Business Media New York.
- Inglès, C.J., Hidalgo, M.D., Mendez, F.X., Inderbitzen, H.M. (2003): The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Katz, L.G., McClellan, D.E. (1999): *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: Uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb. Educa.
- Keyes, C. (2002): The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Behaviour Research*, 43, 207-222.
- Keyes, C. (2005): Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.
- Landry, S.H., Smith, K.E. (2010): Early social and cognitive precursors and parental support for self-regulation and executive function: Relations from early childhood into adolescence. U: B.W. Sokol, U. Müller, J.I.M. Carpendale, A.R. Young & G. Iarocci (Eds.): *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (pp. 385 – 418). New York: Oxford University Press.
- Leavers, F. (2003): Making care and education more effective through wellbeing and involvement. U: F. Leavers & L. Heylen (Eds.): *Involvement of children and teacher style (13-24)*. Leuven: Leuven University Press.

- Lončarić, D. (2010): Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U: R. Bacalja (Ed.): Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja. Zadar: Sveučilište u Zadru, 104-118.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luthar, S.S. (2003): Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities. New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. S. i Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.
- Mayr, T., Ulich, M. (2003): Seelische Gesundheit bei Kindergartenkindern. U: W.E. Fthenakis (Ed.): *Elementarpädagogik nach Pisa (190-205)*. Freiburg: Herder.
- Mayr, T., Ulich, M. (2006). Perik: Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Staatinstitut für fröhlpädagogik IFP.
- Mayr, T., Ulich, M. (2009): Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings- PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 29(1), 45-57.
- McCabe, P.C., Altamura, M. (2011): Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- MDCH – Michigan Department of Community Health (2003): Social- emotional development in young children: A guide produced by the Michigan Department of Community Health. Division of mental health services to children and families. Bureau of Community Mental Health Services, Mental Health and Substance Abuse Administration. Michigan, USA.
- Meadows, S. (2010): The child as social person. London: Routledge
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011): Fuchs, R., Vican, D. & Milanović Litre, J. (Eds.): Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, Zagreb.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991): Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture RH, broj 7-8, Zagreb.
- Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008): Pozitivna psihologija. Zagreb: IEP- D2.
- Rose-Krasnor, L., Denham, S. (2009): Social-emotional competence in early childhood. U: K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Eds.): *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162 – 179). New York: Guilford Press.
- Rutter, M. (1997): Psychosocial adversity: Risk, resilience, and recovery. Keynote address at the 7th EECERA Conference in München.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001): On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. U: S. Fiske (Ed.): *Annual review of psychology* (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Seligman, M.E.P. (2007). Optimistično dijete: Provjereni program za prevenciju i trajnu zaštitu djece od depresije. Zagreb: IEP-D2.
- Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum: Rad djece na projektima. Zagreb: Mali profesor.
- Su, C.-T., Parham, L. D. (2002): Case Report—Generating a valid questionnaire translation for cross-cultural use. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 581–585.
- Tatalović Vorkapić, S., Vlah, N., Vujičić, L. (2012): Osnaživanje uloge budućih odgajatelja u očuvanju mentalnog zdravlja predškolske djece: promjene studijskog programa. *Život i škola*, 28(2), 130–144.
- Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D. (2013): Revalidacija i norme skale socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece

predškolske dobi. Neobjavljeni rukopis.

Tatalović Vorkapić, S., Vujičić, L. (2013): Do we need Positive Psychology in Croatian kindergartens? The implementation possibilities evaluated by preschool teachers. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 33(1), 33-44.

Vulić-Prtorić, A. (2002): Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 5(2), 271-293.

Werner, E.E. (2000): Protective factors and individual resilience. U: J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.): *Handbook of early childhood intervention* (115-132). Cambridge: Cambridge University Press.

World Health Organization (1994): *Life skills education in schools, parts 1 and 2*. Geneva: WHO, Division of Mental Health.

Zimmerman, M. A. i Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report of the SRCD*, 8, 1-17.

THE VALIDATION OF THE CROATIAN VERSION OF THE SOCIO-EMOTIONAL WELL-BEING AND RESILIENCE SCALE IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: *The context of the institution of early and preschool education is a very important factor in monitoring, identifying, and promoting the well-being of children. Therefore, the main goal of this study was to validate the Socio-Emotional Well-Being and Resilience Scale for preschool children and to check its basic descriptive parameters. The study included N=112 preschool teachers who are observing preschool children behavior using this scale. A total of N=1792 children (939 girls and 853 boys) with a mean age of M=4.89 have been observed with regard to six dimensions: Making contact and social performance; Self-control and thoughtfulness; Self-assertiveness; Emotional stability and coping with stress; Task orientation; and Pleasure in exploration. Exploratory factor analysis with Varimax rotation resulted in a final scale consisting of five subscales with a structure almost identical to those from the original study, with the exception of the subscale Task orientation, which was not retained. Age and gender differences in the assessed dimensions showed the expected direction, with significant increases in all dimensions by age and significantly higher levels of all dimensions in girls. One specific and unexpected result was established: there was a significant decrease in pleasure of exploration between three- and four-year-olds. The contribution of this study is exceptional due to the development of a valid measuring instrument that has applicable function as part of working with preschool children.*

Key words: *observation scale, preschool teachers, preschool children, resilience, socio-emotional well-being*